



GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO 2015/2016

*GUERRA CIVIL ESPAÑOLA Y POSGUERRA
EN EDUCACIÓN PRIMARIA. RAZONES DE
UNA INSUFICIENCIA.*

*SPANISH CIVIL WAR AND POST-WAR ERA IN
PRIMARY SCHOOL. REASONS FOR FAILURE.*

Autor: Samuel Allende Monje

Director: Benito Gutiérrez Fernández

Santander, 4 de Julio de 2016

Vº Bº DIRECTOR

Vº Bº AUTOR

Resumen

En España entre los años 1936 y 1939 se libró una Guerra Civil que dividió el país en dos bandos. Desde el final del conflicto hasta que murió el dictador F. Franco en el año 1975, el bando de los sublevados sometió a todo aquel sospechoso de no pensar como ellos. A día de hoy los alumnos de Primaria desconocen esta etapa histórica puesto que queda desatendida en la escuela formal. En este trabajo se analizan las causas de esta desatención y se propone una secuencia didáctica para trabajar este período en el aula ¿Hasta qué punto la legislación vigente es culpable de esta omisión? ¿Cuál es la responsabilidad que tienen los docentes?

Abstract

From 1936 to 1939 in Spain there was a war that divided the country in two different sides. From the war finished to F. Franco died, rebellion side subdue everyone who didn't think like them. Nowadays Primary students don't know this historic stage because is not included in Primary school. This research analyses the causes of inattention and suggest a teaching sequence to study this topic in the classroom. Is it fault of the educative law? Is it fault of the teachers?

Consideraciones generales referidas al lenguaje del trabajo

A lo largo de este trabajo, con el fin de facilitar la lectura del mismo, se hará uso del masculino genérico para referirse a las personas de ambos sexos. En ningún momento esta adopción del lenguaje significará un uso sexista del mismo ni de las connotaciones que él implica.

Índice

1. ¿Sobre qué trata este trabajo? ¿Qué fuentes lo legitiman?	5
2. ¿Qué dicen las leyes sobre esto?	7
2.1 Legislación insuficiente aunque permisiva.	10
3. ¿Qué dicen los expertos?	11
3.1 La importancia del entorno en el desarrollo del individuo	11
3.2 La relevancia de la historia en la construcción de una identidad común	13
3.3 El peligro de una historia única	13
4. Trabajo de campo ¿Qué opinan los docentes?	15
4.1 ¿Qué queremos comprobar? (La desatención en la escuela Primaria).	15
4.2 ¿Cómo lo hemos hecho? Y tú docente, ¿Qué opinas?	15
4.3 ¿Qué hemos conseguido? (Revelaciones de nuestro estudio)	17
5. Propuesta didáctica.....	20
5.1 Marco teórico.....	20
5.2 A quién va dirigida.....	22
5.2.1 La Historia reciente como excusa y recurso	22
5.2.2 El cine como acercamiento privilegiado.....	23
5.2.3 ¿Para quienes ha sido pensada esta propuesta didáctica?	24
5.3 ¿Dónde queremos llegar tras andar este camino?	25
5.3.1 Objetivos procedimentales	25
5.3.2 Objetivos Conceptuales.....	25
5.4 ¿Cómo lo vamos a hacer?	26
5.4.1 Secuenciación de actividades. Construyendo nuestro propio conocimiento	27
5.5 Caminando hacia una educación inclusiva	30
5.5.1 ¿Qué es la inclusión?	30
5.5.2 ¿Por qué es necesario hablar de inclusión?	31
5.6 Evaluación formativa. Todos valoramos, todos mejoramos, todos avanzamos... todos aprendemos.	31
5.6.1 Evaluación de los alumnos	32
5.6.2 Evaluación de la propuesta.....	32
5.6.3 Evaluación del docente.....	33
5.6.4 Grupo de debate y discusión	33
6. ¿Legislación prohibitiva o prohibición autoimpuesta?	33
7. Anexos	35
Bibliografía	44

1. ¿Sobre qué trata este trabajo? ¿Qué fuentes lo legitiman?

Debemos remarcar la importancia del papel de la historia en las sociedades actuales pues es el instrumento utilizado para justificar el presente y legitimar las acciones políticas, culturales y sociales. Para entender la sociedad en la que convivimos, debemos conocer –entre otras cosas- la sociedad de la que venimos. Esto es, debemos conocer nuestra historia reciente. Además, es necesaria la incorporación al conocimiento la reflexión de aquellos sucesos de la historia trascendentales en el presente. En este trabajo se pretende hacer una reflexión sobre la historia como materia de enseñanza y sobre el contenido que se imparte en la etapa de Educación Primaria.

Parto de la hipótesis de que en la escuela, está desatendida la historia contemporánea de España. Considero que es un asunto obviado en la etapa primaria. Supone un ejercicio de escapismo que comporta un gran riesgo para la formación de los ciudadanos de las sociedades futuras. La desatención a la memoria histórica¹ supone un problema para la escuela, puesto que abandona uno de sus principales cometidos, promover una formación crítica e integral para los alumnos. Si nuestros niños desconocen lo que ocurrió en nuestro país en los últimos 100 años, no comprenderán muchos de los procesos sociales que se dan en la sociedad en la que vivimos y no podrán tener una opinión crítica con respecto a esta. Huellas y memoria perviven y conviven con la brecha social que comenzó en aquellos años y se mantiene a día de hoy.

Si consultamos el *Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria*, y nos dirigimos al área de ciencias sociales, veremos que en el prólogo nos concreta la siguiente afirmación:

“Las Ciencias Sociales ofrecen los conocimientos necesarios para cumplir los objetivos de conocer, comprender, observar, diferenciar, clasificar, analizar, relacionar y emitir juicios de valor que contribuyen al progresivo desarrollo cognitivo y competencial del alumnado de Educación Primaria.” (Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, 2014) *Página 46*

¹ **Memoria histórica** es un concepto ideológico e historiográfico que viene a designar el esfuerzo consciente de los grupos humanos por encontrar con su pasado, sea éste real o imaginado, valorándolo y tratándolo con especial respeto. **Fuente especificada no válida.**

Nuestros alumnos no podrán emitir juicios de valor si no les damos herramientas para tal fin. Omitir la historia reciente de España implica impedirles acceder a la comprensión de la sociedad actual.

Los materiales de los que he bebido para poder enjuiciar tal afirmación son muy diversos. Han pasado por mis manos recursos que van desde el mundo del arte, hasta el mundo de las telecomunicaciones, pasando por legislación, libros de texto... En esta aventura he viajado desde el cómic (Palacios, Eloy, uno entre muchos, 1979) (Palacios, Río Manzanares, 1979) (Palacios, 1936, Euskadi en llamas, 1979) (Palacios, Gorka Gudari, 1987), hasta la pintura (Picasso); pasando por la novela histórica (Aldecoa, 2007) (Cañil, La mujer del maquis, 2008) (Cañil, Si a los tres años no he vuelto, 2011) (Galán, 2008), publicaciones temáticas (Borbolla, 2006) (Reverte, La Guerra Civil contada a los jóvenes, 2015) , cine (Camus, 1984) (Chávarri, 1984) (Zambrano, 2011) y un largo etcétera de motivos que no hacen sino legitimar mi estudio. Son numerosas las manifestaciones que reclaman el respeto y el reconocimiento de una época tapada, olvidada y borrada de la escuela. Dice Litto Nebbia en su tema *Quien quiera oír que oiga* lo siguiente: “*Si la historia la escriben los que ganan, eso quiere decir que hay otra historia. La verdadera historia, quien quiera oír que oiga*”. Si tras los años de dictadura en este país se ha decidido tapar una época que a día de hoy sigue afectándonos, quizá haya llegado el momento de dar voz a todos aquellos que fueron reprimidos durante 39 largos y tortuosos años.

En este trabajo analizaré la razón por la que la mayoría de la comunidad educativa, a través del currículo y de los libros de texto como vehículos privilegiados de difusión del mismo, cree conveniente ocultar esta parte de la historia a las nuevas generaciones. Por último elaboraré una propuesta didáctica enfocada a la etapa Primaria en la que abordaré este plano de la historia.

2. ¿Qué dicen las leyes sobre esto?

El documento legal escogido para ser objeto de análisis ha sido el Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria, puesto que es el que se contempla como vigente en toda la etapa Primaria en la Comunidad de Cantabria en el momento de la elaboración del trabajo (Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, 2014). Comencé a examinar detalladamente desde el primer curso y paulatinamente fui avanzando hasta llegar al último curso de la etapa Primaria. Lo que me propuse fue conocer cuál era el tratamiento que tenía la época de Guerra Civil y Posguerra Española en Primaria. Saber si verdaderamente no tenía cabida en la actual legislación, si estaba abierta a modificaciones del docente...

Para ello acudí al área de Ciencias Sociales. Dicho área aparece en segundo lugar en el Anexo I del documento, inmediatamente después del área de Ciencias Naturales. Concretamente tenemos que remitirnos a la página 46 del documento para ponernos en el punto de partida. En una pequeña introducción se nos presenta la disposición que tiene el área en cada curso. Queda dividida en cuatro bloques, que a la vez se subdividen en contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Los cuatro bloques son:

- Bloque 1: Contenidos comunes. Establece las características del currículo básico común a toda el área.

- Bloque 2: El mundo en que vivimos. Se realiza el estudio de la geografía del entorno del alumno así como de medios más lejanos.

- Bloque 3: Vivir en sociedad. Pretende iniciar un proceso de comprensión gradual acerca de las formas de reconocer las características de los distintos grupos sociales, respetando y valorando sus diferencias.

- Bloque 4: El alumnado debe desarrollar curiosidad por conocer las formas de vida humana en el pasado, los motivos de sus cambios y evoluciones, así como sus consecuencias sobre los períodos históricos posteriores y debe valorar también la importancia que tienen los restos para el conocimiento y estudio de la Historia y como patrimonio cultural que hay que cuidar y preservar para las generaciones venideras.

Antes de comenzar a leer el documento legislativo consideré como más relevante para mi estudio el último de los bloques. Sin embargo, me di cuenta a medida que fui estudiando el decreto que la ley deja amplias posibilidades también en los otros bloques para poder trabajar este momento histórico.

Al comenzar con el primer curso de Primaria, comprobé que uno de los contenidos del bloque 1 es: *“Fomento de técnicas básicas de animación a la lectura de textos sencillos de divulgación de las Ciencias Sociales (de carácter social, geográfico e histórico)”*. En este sentido, aquí tendrían cabida textos con temática relacionada al momento histórico que trata el estudio, por lo cual es factible ya en primero de Primaria un acercamiento del alumnado al conflicto bélico que tuvo lugar en España entre 1936 y 1939. Continuando con el bloque 2, observé tres contenidos importantes para el estudio. El primero *“Conceptos básicos: antes, después, pasado, presente, futuro, duración”*, el segundo *“Acontecimientos del pasado y del presente”* y el tercero *“Fuentes para reconstruir el pasado”*. Cualquiera de los tres contenidos son suficientemente amplios como para poder llevar la época histórica que trata este estudio al aula de Primaria ya en el primer curso.

Avanzando hacia el segundo curso de Primaria pude ver que los contenidos, al igual que en el primer curso, son muy amplios y dejan mucha libertad al docente. En el bloque 1 la ley ofrece el mismo ítem que ya destacué en el anterior curso *“Fomento de técnicas básicas de animación a la lectura de textos sencillos de divulgación de las Ciencias Sociales (de carácter social, geográfico e histórico)”*. Dentro del bloque 4 el documento contempla cinco ítems los cuales son todos válidos para trabajar la época de Guerra Civil Española y Posguerra. Si tuviese que destacar como relevante alguno de esos cinco, diría que quizá los tres más relevantes serían *“Cambios en el tiempo”*, *“Restos del pasado: cuidado y conservación”* y *“Personajes relevantes de la Historia”*. Queda comprobado que también en segundo de Primaria la ley ofrece la posibilidad al docente llevar la época de Guerra Civil Española y Posguerra al aula.

Ya en el tercero curso y la ley se vuelve más restrictiva. Dicta (en el bloque 4) que en este curso el docente debe trabajar la época de prehistoria (*“La Península Ibérica en la Prehistoria”*). Por lo cual, quizá lo más efectivo sea

centrar el conocimiento de la historia de ese curso en ese período histórico. Aun así, el decreto vuelve a facilitar al docente contenidos muy abiertos con los que poder iniciar a los alumnos en el descubrimiento de la época de Guerra Civil Española y Posguerra. En el bloque 1 dos son los ítems que adquieren especial interés para el estudio. El primero es *“Técnicas de trabajo intelectual: realización de resúmenes, subrayado, esquemas y mapas conceptuales”* y el segundo es, una vez más, *“Fomento de técnicas de animación a la lectura de textos sencillos de divulgación de las Ciencias Sociales (de carácter social, geográfico e histórico)”*.

He llegado ya al cuarto curso de Primaria. He comprobado como al menos en dos de los tres cursos que he analizado la ley permite introducir la época histórica de este estudio en el aula. Al igual que ocurre en tercero con la prehistoria, en este curso la ley dicta expresamente en el bloque 4 que el docente ha de trabajar la edad antigua con el alumnado (*“La Edad Antigua. Características. Formas de vida, actividades económicas y producciones de los seres humanos de la Edad Antigua. La romanización. El legado cultural romano”*). Sin embargo, tal y como ocurre también en el tercer curso, hay ciertos ítems que dan lugar a la introducción de materiales para trabajar aspectos de la España de la Guerra Civil y Posguerra. El primero de ellos se encuentra en el bloque 1 y es *“Fomento de técnicas de animación a la lectura de textos sencillos de divulgación de las Ciencias Sociales (de carácter social, geográfico e histórico)”*. El segundo lo encontramos en el bloque 3 y tiene que ver con aspectos demográficos donde el docente puede trabajar, por ejemplo, el descenso de la esperanza de vida o las pérdidas que trajo consigo esta época histórica. *“Factores que modifican la población de un territorio: natalidad, mortalidad, emigración e inmigración”*.

En el quinto curso de Primaria adquiere un importante peso el último bloque en detrimento de los otros tres. En este curso, la extensión de los contenidos relacionados con la historia aumenta abriendo un abanico de estudio que abarca desde la Edad Media en España hasta la época de Goya. Posiblemente este no sea el curso más indicado para trabajar la etapa de Guerra Civil Española y Posguerra debido a la multitud de momentos históricos que han de conocer los alumnos que se alejan de la edad contemporánea.

El sexto curso de Primaria es el escogido por la ley para tratar específicamente esta época histórica. Si acudimos de nuevo al bloque 4, veremos como arranca con el estudio del S.XIX y finaliza en el S.XXI. Concretamente dos ítems adquieren especial relevancia. El primero es *“La Segunda República y la Guerra Civil (1931- 1939)”* y el segundo *“La dictadura de Franco (1939-1975)”*. De nuevo, la ley ampara el estudio de la época histórica de Guerra Civil Española y Posguerra en el aula de Primaria.

2.1 Legislación insuficiente aunque permisiva.

Tras este modesto estudio hemos comprobado la importancia que adquiere para cualquier docente de Primaria el conocimiento de la ley educativa vigente. Si bien es cierto que el decreto es insuficiente en cuanto al trato explícito de la época de Guerra Civil Española y Posguerra (Sólo se ve en un curso), es permisivo con respecto a otros contenidos los cuales pueden ser utilizados por el docente. Lo que pone de manifiesto es que gracias a la ley se puede legitimar muchas actuaciones docentes que van más allá del libro de texto con las cuales el docente pretende acercar un contenido concreto al alumnado. No podemos olvidar que en este estudio partimos de una concepción del docente como un profesional reflexivo capaz de hacerse cargo de una pedagogía comprometida social y políticamente cuyo objetivo es la transformación social. Por esto y porque no es un ser neutral frente a la realidad, está llamado a reflexionar sobre los contenidos que acerca a sus alumnos (Giroux, Los profesores como intelectuales formativos, 2001). Por ello debe estudiar profundamente la ley vigente, para poder legitimar la adecuación de ese contenido a su aula. Dice Milani que *“las nuevas leyes de educación las han hecho aquellos para los que ya iban bien las viejas leyes; no son dignas de confianza”* (Solé, 2010). Por eso el docente debe adueñarse de la ley educativa, ponerla a trabajar a su servicio para conseguir que no sólo sea buena para quien eran buenas las viejas leyes. El docente debe tomar la ley como un mero marco de partida pero ser capaz de adaptarla y hacerla buena para todos los alumnos.

3. ¿Qué dicen los expertos?

“Todas las guerras son malas, pero la guerra civil es la peor de todas, pues enfrenta al amigo con el amigo, al vecino con el vecino y al hermano contra el hermano. Hace casi ochenta años, entre 1936 y 1939, en tiempos de nuestros abuelos y bisabuelos, una espantosa guerra civil tuvo lugar en España. Causó miles de muertos, destruyó hogares, arruinó el país y llevó a mucha gente al exilio. Para evitar que tan desoladora tragedia vuelva a repetirse nunca, es conveniente recordar cómo ocurrió. Así de aquella desgracia podrán extraerse conclusiones útiles sobre la paz y la convivencia que jamás se deben perder. Lecciones terribles que nunca debemos olvidar.” (Reverte, La Guerra Civil contada a los jóvenes, 2015)

A lo largo de este apartado, legitimaremos nuestro estudio al amparo de varios autores que entienden la relevancia de que los alumnos conozcan las consecuencias históricas que les rodean y cómo estas marcan en gran medida la sociedad de la que ellos forman parte y el entorno en el que se desarrollan.

3.1 La importancia del entorno en el desarrollo del individuo

Comenzaremos hablando de la teoría ecológica del psicólogo estadounidense Urie Bronfenbrenner. La ecología del desarrollo humano comprende el estudio de la constante acomodación entre un ser humano en constante desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive el individuo. Dicho proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y los contextos más grandes en los que están incluidos. Tratando de describir el contexto en el que Bronfenbrenner encuadra los cambios perdurables en el modo en que una persona se relaciona con el ambiente, establece cuatro niveles de influencia de los contextos sobre la actuación del individuo. En un primer nivel estarían los microsistemas donde el individuo lleva a cabo roles, mantiene relaciones interpersonales y realiza patrones de actividades. Un niño en la escuela ejerce el rol de alumno, juega en el patio con sus compañeros y desarrolla vínculos afectivos hacia ellos y sus docentes. Un escalón por encima encontraríamos el mesosistema, o la relación entre dos o más microsistemas. Por ejemplo, al alumno le influirá la relación que se establezca entre la familia y la escuela. En un tercer peldaño encontraríamos el exosistema. En este nivel ecológico no se incluyen los

entornos inmediatos en los que el individuo participa activamente, sin embargo se producen hechos que afectan a este por lo que ocurre en ese entorno. Si retomamos el ejemplo de nuestro alumno que asiste a la escuela, del exosistema formarían parte el trabajo de sus padres, el círculo de amigos de su docente, la clase a la que asiste su hermana mayor... Microsistemas en los que él no participa y que sin embargo le afectan de uno u otro modo. Estos tres niveles ecológicos se ven moldeados por planes que organizan los entornos. Lo que Bronfenbrenner llama macrosistemas y define como las correspondencias en forma y contenido de los sistemas de menor orden que existen o podrían existir, al nivel de subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias. El sistema de creencias, la religión, la cultura, la organización política, social y económica de un lugar afectan el desarrollo humano, moldeando los microsistemas, mesosistemas y exosistemas (Esteban Guitart & Gifre Monreal, 2011).

En este sentido, Chinoy defiende que el individuo es un producto de la interacción entre lo biológico y lo social. Tenemos que partir de la concepción de cultura de este autor. Para Ely Chinoy la cultura no se refiere a las cosas más elevadas (Música, pintura, escultura...) sino a la totalidad de lo que aprenden los individuos en tanto miembros de la sociedad. De ese modo el individuo es un montón de barro que moldea la cultura. El entorno es clave para el desarrollo del ser humano. No sólo importan los factores biológicos sino que es la interacción de ambos la que marca el devenir de la persona. (Chinoy, 2004)

Si retomamos de nuevo el ejemplo de nuestro alumno podemos observar que ejerce el rol de alumno en el microsistema aula donde establece relaciones con sus iguales y con el docente; que también ejerce el rol de comensal dentro del microsistema comedor donde también establece relaciones con compañeros y cuidadores. Además, por las tardes adquiere el rol de jugador en su equipo de baloncesto donde está a las órdenes de su entrenador. Estos microsistemas junto con otros que se dan en el centro y en los que participa el alumno establecen relaciones entre sí que afectaran al alumno dentro del nivel ecológico exosistema. Existen microsistemas donde el alumno no participa y

que tienen relevancia para él como el microsistema claustro, consejo escolar, familia de sus docentes... dichos microsistemas formarían parte del nivel mesosistémico. Además, el centro se vería influenciado en un nivel macrosistémico por factores políticos, factores históricos, factores sociales y factores económicos. De este modo queda demostrada la variación que sufre el desarrollo de un alumno dependiendo no sólo de los factores personales que rodean a él y a su entorno, sino de los factores del entorno.

3.2 La relevancia de la historia en la construcción de una identidad común

Tal y como defiende el sociólogo Mariano Fernández Enguita, una nación no nace, sino que se hace. Los nacionalismos son constructos del ideario social. No son viables sino como producto del poder político. La principal herramienta de la que dispone el poder político para la formación de la identidad nacional es la escuela. Los recursos más elementales son las enseñanzas del lenguaje y de la historia. Ciertas minorías pueden quedar al margen de la construcción nacional. Para no manipular esa construcción nacionalista, es necesaria una formación más amplia y menos dogmática del profesorado (Enguita, 2001). Por ello, un suceso tan importante de la historia de España como es la etapa que tratamos en este estudio, no puede quedarse fuera de las aulas. Es deber de los docentes mostrar ese conflicto para que pase a formar parte de nuestra identidad como nación y para que en el recuerdo no sólo quede la España de aquellos que vencieron, sino también la España de quienes fueron sometidos.

3.3 El peligro de una historia única

La novelista nigeriana Chimamanda Adichie transmite una importante advertencia que da título a la ponencia que compartió en TedGlobal en Abril de 2009 “El peligro de la historia única” (Adichie, 2009). Dice que si ella no hubiese nacido en Nigeria y si sus impresiones de África procedieran de las imágenes populares, también creería que África es un lugar de hermosos paisajes y animales, y gente incomprensible, que libran guerras sin sentido y mueren de pobreza y SIDA, incapaces de hablar por sí mismos, esperando ser salvados por un extranjero blanco y gentil. Para ella, el poder consiste no sólo en la capacidad de contar la historia del otro, sino en hacer que esa historia sea

la definitiva. Si comenzásemos a contar la historia con las flechas de los pueblos nativos americanos, y no con la llegada de los ingleses, tendríamos una historia completamente diferente. Igual ocurriría si contásemos la historia comenzando por el fracaso del estado africano y no con la creación colonial del estado africano. Entonces, yo pienso ¿Qué ocurriría si comenzásemos a contar la historia de España diciendo que el “alzamiento nacional” verdaderamente fue una sublevación, un golpe de estado y una toma por las armas del poder del gobierno? ¿Qué ocurriría si comenzásemos a contar la historia advirtiendo las barbaridades con las que el bando falangista reprimió durante cuarenta años de posguerra a todo aquel que no pensaba como ellos? ¿Qué ocurriría si contásemos no sólo la historia de los vencedores, sino la de los vencidos. La de aquellos que aún a día de hoy siguen en las cunetas? La escritora añade que es imposible compenetrarse con un lugar o una persona sin entender todas las historias de ese lugar o esa persona. La consecuencia de la historia única es: que roba la dignidad de los pueblos, dificulta el reconocimiento de nuestra igualdad humana, enfatiza nuestras diferencias y no nuestras similitudes.

Me gustaría rescatar un pequeño fragmento de la publicación de George Orwell *Mi Guerra Civil Española*: “Ya de joven me había fijado en que ningún periódico cuenta nunca con fidelidad cómo suceden las cosas, pero en España vi por primera vez noticias de prensa que no tenían ninguna relación con los hechos, ni siquiera la relación que se presupone en una mentira corriente. (...) En realidad vi que la historia se estaba escribiendo no desde el punto de vista de lo que había ocurrido, sino desde el punto de vista de lo que tenía que haber ocurrido según las distintas «líneas de partido». (...) Estas cosas me parecen aterradoras, porque me hacen creer que incluso la idea de verdad objetiva está desapareciendo del mundo. A fin de cuentas, es muy probable que estas mentiras, o en cualquier caso otras equivalentes, pasen a la historia. ¿Cómo se escribirá la historia de la guerra civil española?” (Orwell, 1985).

4. Trabajo de campo ¿Qué opinan los docentes?

4.1 ¿Qué queremos comprobar? La desatención en la escuela Primaria.

Tal y como he dejado entrever anteriormente, el punto de partida es la desatención de la época de Guerra Civil y Posguerra en la etapa Primaria. Por ello, me interesaba conocer dos cosas:

-En primer lugar confirmar si es cierta esta tendencia que sostenemos, que demuestra la desatención de esta época histórica.

-En segundo lugar conocer la opinión de la comunidad docente entorno a esta temática y de ese modo comprender por qué los docentes no hacen nada para tratar de remediar esta tendencia.

El planteamiento era ambicioso y las expectativas respecto al resultado del estudio, altas. En palabras de Giroux (Giroux, Los profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, 1997) “Si creemos que el papel de la enseñanza no puede reducirse al simple adiestramiento en las habilidades prácticas sino que, por el contrario, implica la educación de una clase de intelectuales vital para el desarrollo de una sociedad libre, entonces la categoría de intelectual sirve para relacionar el objetivo de la educación de los profesores, de la instrucción pública y del perfeccionamiento de los docentes con los principios mismos necesarios para desarrollar una ordenación y una sociedad democrática”. Si el sistema es insuficiente y no aporta medios para conseguir la democratización de la sociedad ¿Están haciendo algo los docentes para ponerle freno a esta tendencia? ¿Están estos intelectuales involucrados en el proceso del que habla Giroux?

4.2 ¿Cómo lo hemos hecho? Y tú docente, ¿Qué opinas?

Confeccionar un método para recoger la opinión de la comunidad educativa no ha sido una tarea fácil. En un primer lugar me planteé preguntar directamente a los alumnos y cuantificar qué es lo que sabían acerca de la Guerra Civil Española y la Posguerra. Desestimé la propuesta por la escasa calidad de los datos que podríamos recoger de ese estudio. Decidí centrarme en los docentes. Fue una decisión complicada, pero beber de la fuente principal implicada en este debate era lo más coherente.

Una vez escogido a quien preguntaría, la cuestión era ¿Cómo lo haré? Existen muchos métodos de recogida de datos, tanto cualitativos como cuantitativos. Quizá el más rápido y el más sencillo es hacer uso de un método de recogida cuantitativo (como por ejemplo una pequeña encuesta). Es el más imparcial e impersonal y a los docentes les costaría muy poco esfuerzo rellenarlo, por lo cual podría llegar a un gran número de maestros. Precisamente ese fue el motivo por el que descarté el método de recogida de datos cuantitativa y me decanté por una recogida de datos cualitativa. No quería un método impersonal. Necesitaba opiniones, experiencias, ideas, motivos... Necesitaba contar con un factor humano que queda totalmente anulado en una simple encuesta. Lo tenía decidido, iba a confeccionar una entrevista. Necesitaba que no fuese muy extensa (no más de cuatro o cinco preguntas) para no aburrir al entrevistado.

Seguía avanzando. Tenía claro a quién quería llegar y cómo lo iba a hacer; sin embargo aún había algunos interrogantes en el camino. ¿Qué me interesaban más las opiniones de los docentes o sus identidades? ¿Si elaboraba una entrevista anónima los docentes se abrirían más a contar sus experiencias? ¿Esto les coartaría? Consideré que era lo más oportuno y así lo hice. Decidí que la identidad de los sujetos entrevistados sería anónima para todo aquel que leyese el estudio. Aun así, algunos docentes con los que he podido hablar amistosamente sobre el objeto de mi estudio no me han permitido grabar esa conversación, por lo cual no puedo transcribirla y no formará parte de las conclusiones de este trabajo de campo. ¿Me interesaba toda la comunidad docente de Primaria o sólo aquellos que hubiesen trabajado la Guerra Civil y Posguerra? Decidí que todos serían bienvenidos pues sino acortaría mucho la población del estudio. A pesar de esto, decidí que añadiría una pregunta más al cuestionario para aquellos maestros que pudiesen hablarme de su propia experiencia. Decidí también que revelaría tres datos de los sujetos entrevistados que me ayudarían a establecer vínculos entre las respuestas:

- El centro en el que trabaja es público o es privado.

- El centro en el que desarrolla su actividad profesional se encuentra en un entorno rural o urbano.

-El número de alumnos/as que acuden al centro permiten establecer dos líneas por curso en toda la etapa Primaria, dos líneas por curso en algunos cursos de la etapa Primaria o sólo una línea por curso.

Debido a los pocos docentes entrevistados, este ha sido un elemento irrelevante en mi estudio pero que podría ser interesante para futuras ampliaciones del trabajo.

Con todas estas premisas me puse manos a la obra. Finalmente elaboré un cuestionario de cuatro ítems sencillos. Preguntas que permitirían entablar una conversación fluida con los docentes y que me aportarían la información necesaria. Añadí un ítem más para aquellos que contestasen positivamente a la pregunta número cuatro que hablaba sobre si habían trabajado esta época histórica en sus clases (ANEXO 1). Me interesaba saber cuál era la metodología que habían utilizado.

4.3 ¿Qué hemos conseguido? Revelaciones de nuestro estudio

Como ya esperaba, la idea de elaborar este estudio causó cierto recelo entre algunos de los docentes a los que se lo propuse. Unos aceptaron por compromiso, otros se negaron a ser grabados, otros siquiera se molestaron en contestarme... Posiblemente sintiesen que me quería inmiscuir en su aula, que quería conocer cómo funcionaban sus clases de historia, cómo las trabajaban... y que les iba a juzgar por ello. Este tipo de reacciones nos da una idea de lo poco que les gusta a los docentes las complicaciones. Estas actitudes iniciales me dieron muestras de los resultados de mi estudio. En total fueron seis los docentes que se prestaron para el estudio. Inicialmente el número de maestros de Primaria que iban a formar parte del trabajo iba a ser 10. Sin embargo, a la hora de grabar la entrevista cuatro se negaron en rotundo pese a insistir en el respeto de su anonimato. La tendencia entre los seis sujetos entrevistados (Como veremos a continuación) es muy similar. Casualmente, los cuatro que en el último momento desestimaron formar parte del estudio, tenían una opinión dispar a los docentes entrevistados. El número de maestros con los que se ha contado para formar parte del estudio es muy pequeño. Queda abierta esa posibilidad de mejora para un futuro, aumentar el número de sujetos entrevistados.

Todas las entrevistas realizadas a los docentes y mencionadas en este apartado aparecen mencionadas en los anexos del trabajo (ANEXO 2).

Ante la pregunta *“¿Cree usted importante tratar la época de Guerra Civil y Posguerra Española en la etapa Primaria? ¿Por qué?”*, los seis docentes entrevistados han respondido de modo afirmativo. Tan sólo uno de ellos ha apostillado que sólo cree relevante trabajarlo en los cursos en los que ya se trabaja (último ciclo de Primaria), no siendo así en los cursos más bajos. Con afirmaciones del tipo *“enseñarles a los niños la historia les ayudará a comprender lo que ha sido España y lo que puede llegar a ser.”* o *“es una etapa fundamental en la vida española y que aún tiene ampollas en la gente mayor. Entonces es fundamental que los niños conozcan cuál fue nuestra época de guerra, de posguerra y cómo influyó en nuestra época actual.”* varios docentes legitiman la importancia de conocer este período histórico en la relevancia que sigue teniendo en la sociedad actual. Es interesante la opinión de uno de los maestros entrevistados acerca del punto de vista que se debe de tomar a la hora de trabajar esta temática en el aula: *“Aparte de meternos en ideas políticas, el alumno debe conocer lo que ha vivido la sociedad española desde tiempos remotos hasta ahora, con sus pros y sus contras. A mí me parece muy importante trabajarlo siempre con objetividad”* ¿Cuál es la postura que se recomienda? ¿Tratarlo desde un enfoque político? ¿Evitar estigmas partidistas? ¿Tratar de ser lo más objetivo posible? Efectivamente es una cuestión que no dejan claro. No es tarea sencilla, pero es que los sujetos entrevistados, a raíz de sus afirmaciones, denotan no tener claro cuál es el punto de vista que defienden.

Ante la pregunta *“¿Qué opinión tiene usted acerca del trato que tiene este tema en el Sistema Educativo español?”* una vez más la opinión vuelve a ser unánime. Exceptuando uno de los docentes el cual responde de forma muy ambigua (*Pero yo creo que las fechas y todo se tratan como viene; también para que los alumnos sepan qué es lo que ha ocurrido en nuestro país, que es lo que ha pasado... Yo creo que se trata.*), el trato es insuficiente. Creen que es una época histórica de mucha importancia y que debería de tratarse con mucha más profundidad. Además, es interesante volver sobre las reflexiones de dos de los sujetos entrevistados. Uno de ellos afirma que *“todavía se trata el tema*

de una forma sesgada dependiendo de quién lo dé y de la editorial. Dependiendo de qué editorial utilices depende cómo funciona el tema en el aula, y eso hace que sea totalmente una información sesgada”. Aquí aparece una interesante afirmación que abriría un posible debate ¿Son útiles los libros de texto para trabajar esta época histórica en el aula? ¿El resultado es el mismo si utilizamos sólo un libro de texto a si utilizamos dos o si no utilizamos ninguno? Otro de los docentes comenta que “*Aún se trata desde el punto de vista político, no educativo. Entonces algunas comunidades lo tratan de una manera, otras de otra y algunas lo obvian; pero siempre dejando ver el talante político de las autonomías. Aunque sí que es cierto que algunas lo tratan desde un tono más aséptico.*” Parece que lo que reclama una parte importante de nuestro estudio es abandonar los clichés partidistas para poder contar a nuestros alumnos el conflicto desde un punto de vista “objetivo”. ¿Hasta qué punto de vista podemos ser objetivos cuando hablamos de un golpe de estado y una guerra?

Ante la pregunta “*¿Usted cree que los/as alumnos/as al finalizar la etapa Primaria tienen una fiel idea de ese momento histórico? ¿Por qué? En caso negativo ¿Qué se podría hacer para cambiar esa tendencia?*” las respuestas de los docentes han sido las más dispares hasta el momento. En primer lugar, uno de los sujetos entrevistados argumenta que a su juicio los alumnos salen bien preparados pero que sin embargo no se le da la suficiente importancia en las escuelas. En esa línea, otro docente comenta que efectivamente salen bien formados porque es un tema que les llama la atención. Sin embargo, otros docentes opinan que el conocimiento que tienen los alumnos al finalizar su escolarización Primaria es insuficiente y lo achacan a dos motivos fundamentales. El primero, el no acudir a la hemeroteca y las experiencias personales para trabajar con mayor profundidad en el aula la época de Guerra Civil y Posguerra. El segundo motivo es la falta de implicación por parte del profesorado.

Las respuestas al interrogante “*¿Trabaja o ha trabajado esa época histórica con sus alumnos/as? ¿Con qué profundidad? ¿En qué curso? En caso negativo ¿Por qué no lo ha hecho?*” han sido dos afirmativas y el resto negativas. De los cuatro docentes que han respondido que no, dos de ellos

culpan a la legislación *“No, no he trabajado nada porque la legislación que tenemos y en la programación de los cursos no aparece”*. Otro de los docentes dice no haberlo trabajado porque *“creo que todavía su mente no es capaz de entender qué ha pasado en nuestro país hace setenta años u ochenta años”*. El último de los docentes se excusa en una baja laboral durante el momento en que se trabajó eso con sus alumnos.

A la última pregunta *“¿Qué materiales ha utilizado usted para tratar este periodo histórico?”* solamente contestó uno de los sujetos entrevistados. El otro que había respondido afirmativamente a la respuesta anterior comentó que *“Yo realmente sólo lo trabajé hace 30 años. Después no he dado geografía e historia nunca porque mi especialidad es otra.”* negándose a responder a la última pregunta por considerar irrelevante su opinión. El docente que sí lo hizo, ha comentado que le han sido muy útiles los trabajos de investigación en los que eran los propios alumnos quienes accedían al conocimiento. De este modo conseguía dejar de lado el libro y dejar entrar en su aula las TIC. Se alejó del libro de texto y buscó contextualizar mediante otros medios el conocimiento.

El estudio revela que la mayoría de los docentes creen en la importancia que tiene que los alumnos conozcan esta época histórica. Además, están de acuerdo en que el tratamiento en la etapa Primaria es insuficiente y debería de tratarse en mayor profundidad. Culpan a la legislación vigente de no amparar este conocimiento y consideran que ese es el motivo principal por el cual la época de Guerra Civil Española y Posguerra queda fuera de las aulas de Primaria.

5. Propuesta didáctica

5.1 Marco teórico

Para que esta unidad didáctica no sea cúmulo de coincidencias, el docente que la ponga en práctica previamente debe plantearse una serie de interrogantes acerca de él mismo, de la figura del alumno, de la escuela y de las relaciones que se establecen entre estas tres realidades.

En primer lugar, el docente debe ser un agente activo en la sociedad. No debe ser un sujeto que permanezca estático ante un mundo en cambio, sino un investigador de la realidad dispuesto a reinventarse profesionalmente. Alguien

capaz de observar, descubrir, reflexionar... y trasladar este compromiso con el ámbito social a su aula. Debe entender su función como la de un agente de cambio, no la de un agente de reproducción. Ha de ser un sujeto crítico, tanto consigo mismo, como con su actividad docente así como con su entorno. Alguien que tome la decisión de tratar esta temática en su aula con este grado de implicación ha de tener un punto de vista muy concreto con respecto a los resquicios del franquismo que hoy en día perduran en nuestras vidas. Ha de asumir un rol docente entendido como profesional reflexivo. Ha de ser capaz de afrontar una pedagogía contextualizada social y políticamente que se plantea como un objetivo explícito de su práctica la transformación social. No es neutral frente a la realidad sino que está llamado a reflexionar y dar sentido a esta reflexión que se realiza en las escuelas en una perspectiva de cambio educativo y social (Giroux, Los profesores como intelectuales formativos, 2001).

Para él, el alumno supone una entidad completa que cobra sentido por sí misma, que tiene opinión y actúa en función de esta. Al cual hay que motivar y no aleccionar. Invitar a la reflexión y no machacar con discursos magistrales. Es un ciudadano con capacidad para tomar decisiones, que interactúa con sus iguales. Es un individuo que merece conocer la pluralidad de elementos que afectan su día a día y al que no se le deben limitar los recursos para poder interaccionar con su entorno. Se le deben facilitar la mayoría de medios posibles para que sea capaz de comprender, reflexionar y transformar (si así creyese necesario) la sociedad. Además, entiende la diversidad como una característica intrínseca de los grupos humanos; con lo cual, no tratará a todos sus alumnos por igual. Aceptará la individualidad de cada uno pero siempre buscará el cooperativismo y la inclusión del alumno dentro del grupo. Fomentará las buenas relaciones entre compañeros y la palabra que marcará su actividad docente será el respeto. Dice César Bona (Bona, 2015) "si la educación fuese una pizza; la base, el fundamento de la pizza, debería ser la palabra respeto".

Para este docente, la escuela no es un lugar donde solamente se imparte conocimiento. La escuela es un lugar de cultura, reflexión y cambio. Entiende la escuela como un foro público donde se ejercita la democracia. Un recinto abierto al mundo, que ofrece a quienes acuden a él un amplio abanico de

posibilidades para tener la libertad plena de decisión. Un entorno donde no existe una verdad única, válida y absoluta; sino que hay sitio para el pensamiento y el debate. No comprende la escuela como una institución hermética y cerrada, sino que considera que la escuela debe ser un lugar fresco, dispuesto al cambio, con sus puertas constantemente abiertas y los brazos extendidos para la acogida de nuevas experiencias. Este maestro no entenderá la educación como un proceso unidireccional sino que compartirá el enfoque dialéctico que proponía Freire de la educación. Un proceso de enseñanza-aprendizaje que viaja en todas las direcciones. Idealiza un centro donde no sólo se enseñen matemáticas, lengua, sociales... sino que se invite a ser, se invite a pensar, se deje espacio para crear...

Aquel docente que se proponga poner en marcha esta unidad didáctica deberá verse reflejado en estas líneas. Todo aquel que no se vea dibujado aquí, quizá no tenga en sus manos el mapa más acertado para llegar al lugar que buscamos.

5.2 A quién va dirigida.

5.2.1 La Historia reciente como excusa y recurso

Actualmente, estamos viviendo un momento social convulso. El cambio político, la situación económica, la crisis migratoria... Con esto se nos bombardea a diario desde los medios de comunicación. Las redes sociales han dado pie a que la población se exprese libremente en sus muros, sus tweets... y a que lo haga sin miramientos, sin ningún tipo de filtro. En ocasiones escuchamos o leemos la escalofriante opinión de personas fundada en el desconocimiento y la incultura. Macabras soluciones que encuentran a los problemas de índole socio-política. Críticas sin fundamento que atentan contra toda ética, moral y derecho. No podemos señalar a un culpable, pero en cierta manera somos muchos los que hemos propiciado esta situación de desconocimiento de nuestra propia historia. Debemos remarcar la importancia del papel de la historia en las sociedades actuales, pues es el instrumento utilizado para justificar el presente y legitimar las acciones políticas, culturales y sociales. Para entender la sociedad en la que convivimos, debemos conocer la sociedad de la que venimos. Esto es, debemos conocer nuestra historia reciente. La preocupación por el presente debe ser la excusa para conocer el

pasado. La escuela debe suponer el trampolín que acerque a los jóvenes al estudio de la historia y despierte en ellos el interés por la investigación y la lectura de los hechos históricos, precisamente aquellos en los que nuestro presente se enraíza. Para ello, la escuela cuenta con una herramienta primordial y a la que en muchos casos no se da la importancia que tiene.

5.2.2 El cine como acercamiento privilegiado

El cine supone para los jóvenes la oportunidad de viajar a otros mundos, estar en otros momentos y vivir otras vidas. Supone una herramienta muy útil para el estudio de la historia puesto que el visionado de un filme conlleva la oportunidad de acercarse a la historia. Es por ello que como maestro, creo fundamental la importancia de llevar al aula esta propuesta didáctica para así, mediante el cine, acercarnos al hecho histórico más importante de nuestra historia reciente. El golpe de estado y la Guerra Civil marcan en gran medida el orden social establecido en nuestro país. Aún hoy, las élites que se establecieron tras la guerra en el poder regentan parte del estatus (si bien no el político, si el económico) que consiguieron tras la victoria del bando insurgente y el posterior régimen dictatorial. Es una parte de nuestra historia reciente que aunque aún late en los corazones de la ciudadanía española, la escuela no puede obviarla puesto que la importancia que en ella reside es de tal magnitud que no afrontarla en la escuela supone negar a los alumnos herramientas fundamentales para comprender y desenvolverse en la sociedad española del S.XXI. Hay que destacar una vez más que este camino los alumnos no le andarán solos. El docente no sólo actuará como animador del conocimiento, sino que también es el encargado de encauzar, también emocionalmente, las reflexiones que se pretende que la película suscite. Como siempre he defendido, el cine es una oportunidad maravillosa para conocer otras vidas. El cine abre nuestras mentes, nos conecta con el mundo y nos transporta a otras realidades. El cine recoge todas las demás representaciones artísticas en una sola. El cine es escritura, es música, es escultura, es pintura, es danza, es interpretación y es sobre todas las cosas es la manera de hacernos creer que las cosas pueden ser distintas. El cine supone una ventana a la participación, a la ruptura de los esquemas establecidos pero sobre todo el cine requiere

reflexión. Es precisamente lo que debemos de transmitir como maestros a nuestros alumnos. Debemos reflexionar y dar otro enfoque a las cosas que no nos gusten. Debemos subirnos a la mesa (Tal y como hizo el profesor Keating en *“El club de los poetas muertos”*) y observar desde otro punto de vista. Debemos creernos capaces analizar nuestra realidad, valorar los problemas e imaginar nuevas soluciones; imaginar puntos de vista que aún nadie había encontrado, reflexionar sobre lo que nadie se había atrevido a hacer. Esa es la tarea de la escuela del Siglo XXI. Replantear una realidad educativa y social que no es eficaz, tratar de hacer algo por cambiar este mundo que no nos gusta. Una de las vías para mostrar a nuestros alumnos ese cambio es mostrarles otros mundos. Que conozcan Panem, Narnia, La Comarca... Para que sean conscientes de que otros mundos diferentes al nuestro son posibles. Que no sirva quedarse parado, que no somos maniquíes en un escaparate observando como la vida pasa; somos ciudadanos activos dentro de una sociedad que podemos y debemos transformar.

5.2.3 ¿Para quienes ha sido pensada esta propuesta didáctica?

Considero que, por la complejidad tanto de la película seleccionada (La lengua de las Mariposas) como de la propia unidad didáctica en la que se incluye sería ideal poder trabajarla en los dos últimos cursos de Primaria (5º y 6º). Quizá con un grupo de 4º muy avanzado también cabría la posibilidad de llevar a cabo esta propuesta, si bien la película comporta cierta crudeza para la edad de nuestros alumnos. Esta propuesta didáctica nace de una concepción del currículum como una realidad global, en la que la frontera entre los saberes es difusa. Es por eso que no se ajusta a ninguna asignatura concreta sino que viaja a caballo entre los límites de las ciencias sociales, la lengua y la literatura y las actividades de tutoría. El centro escogido para llevar a cabo esta propuesta didáctica es el C.P. Fuente Salín, sito en la localidad de Pesués (Val de San Vicente).

5.3 ¿Dónde queremos llegar tras andar este camino?

5.3.1 Objetivos procedimentales

- Con la ayuda pertinente del docente, el alumno será capaz de buscar, seleccionar y analizar información relevante de diversas fuentes y es capaz de llevar a cabo pequeñas reflexiones acerca de estos contenidos.

- El alumno, a través del trabajo previsto por el profesor, hará un uso adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación y elaborará trabajos con la terminología básica adecuada a los temas tratados.

- El profesor dispondrá lo necesario para que sus alumnos puedan acceder a la lectura de libros de divulgación relacionados con diversos ámbitos del conocimiento (Historia, ciencias, televisión, cine...) y los utilicen como instrumento para informarse y aprender.

- Con ayuda de los consejos del docente, el alumno es capaz de trabajar en grupo utilizando estrategias para la consecución de objetivos comunes y mostrando habilidades para la resolución pacífica de conflictos.

- Realiza un proyecto, trabajando de forma individual o en equipo y presenta un informe, utilizando soporte papel y/o digital, recogiendo información de diferentes fuentes con diversos medios y comunicando de forma oral la experiencia realizada, apoyándose en imágenes y textos escritos y gráficos.

- Expone oralmente, de forma clara y ordenada, contenidos relacionados con el área, que manifiesten la comprensión de textos orales o/y escritos.

5.3.2 Objetivos Conceptuales

- El alumno debe reconocer los elementos que muestran las diferentes posturas acerca de la educación y la sociedad en general; que van sucediéndose a lo largo de la película y que se encarnan en la figura del sacerdote, el cacique, la Guardia Civil, etc., por una parte y por el maestro, el alcalde o el padre del niño protagonista, por otra.

- Es capaz de distinguir los dos grandes grupos sociales (vencedores y vencidos) que existieron en la España de la guerra y posguerra y de reconocer cuál fue la postura de cada uno en el conflicto y la posterior represión.

-Es consciente de la persecución que se llevó a cabo desde el bando sublevado a todo aquello que tuviese que ver con el mundo de la cultura. Del mismo modo, el alumno conoce movimientos culturales con los que acabó el golpe de estado como por ejemplo *La institución libre de enseñanza* o *El museo pedagógico nacional*.

- Conoce las represalias de la sublevación insurgente sobre la población española y en especial, sobre la escuela

- Distingue cuál es la ideología que está detrás de cada uno de los bandos del conflicto y analiza críticamente cuáles fueron los motivos que dieron lugar a la guerra.

-Genera su propia opinión personal acerca del momento histórico tratado en clase gracias a la reflexión de los contenidos trabajados.

-Es capaz de construir una fiel representación del mapa político europeo en ese momento así como de los apoyos internacionales que tuvo cada bando durante el conflicto bélico.

5.4 ¿Cómo lo vamos a hacer?

Como ya he dicho, la propuesta parte de la concepción de un currículum globalizado y flexible. Es por ello que la planificación de la propuesta permite la reconducción de la misma en cualquier momento en función de los intereses de los/as alumnos/as y del profesor. El fin último de este proyecto es el de elaborar una **exposición en clase con material audiovisual** de creación propia o seleccionado por los alumnos cuya temática se sitúe en torno a la Guerra Civil española. La exposición estará abierta a toda la comunidad educativa para su disfrute y para despertar el interés de otros agentes (Alumnos, profesores y padres/madres) en esta época de la historia española. Se pretende no sólo que los/as alumnos/as aprendan, sino que se despierte en ellos una conciencia crítica con nuestro contexto histórico, social y político.

Se trabajará un mínimo de dos horas y un máximo de cuatro a la semana, durante el segundo trimestre dependiendo del interés que despierte en los niños y que el docente considere necesario. Estableceremos dos sesiones, una los lunes y otra los jueves. Ambas en la primera hora de la mañana. Dichas horas podrán ser ampliadas siempre que se consideren necesarias. En todo

momento la postura del docente será la de facilitador del conocimiento y animación hacia la búsqueda autónoma². El docente deberá comprometerse a facilitar herramientas y materiales para hacer a sus alumnos dichas actividades asequibles al nivel educativo. No podemos olvidar que estamos trabajando con niños en edad Primaria. El maestro adquiere una postura socio-crítica en relación al acceso al conocimiento en la que en ningún momento de la propuesta impondrá su opinión mediante una clase magistral, sino que facilitará que los alumnos creen de manera autónoma su propio conocimiento y su opinión individual acerca de los conflictos sociales y la historia del S.XX en España.

5.4.1 Secuenciación de actividades. Construyendo nuestro propio conocimiento

El proyecto arranca en una búsqueda de información individual y una posterior puesta en común sobre qué ocurrió en España entre el año 1936 y 1939. No podemos olvidar que veremos una época histórica que contempla no sólo una guerra, sino la posterior opresión y represión de un bando sobre otro a lo largo de casi 40 años. Es por eso, que planificar esta actividad inicial como trabajo autónomo en casa puede servirnos a nosotros/as como docentes de medidor para conocer la opinión de la familia y saber hasta qué punto podemos reflejar en el aula la crudeza de la realidad de estos años sin generar conflicto con la opinión de los contextos familiares de los alumnos.

La segunda actividad planificada es una búsqueda grupal (la clase dividida en 4 grupos) en la que los alumnos tendrán total libertad para acudir a cualquier medio de consulta de información del que disponemos en el centro **y una posterior puesta en común-debate** en la que el portavoz de cada grupo dará a conocer la opinión de su equipo. La temática de la que tratará esta actividad parte de dos preguntas “**¿Sólo hay guerras en España?**” “**¿Qué tuvo en común la Guerra Civil Española con la Segunda Guerra Mundial?**” Lo que se busca con esta actividad es que los alumnos construyan una fiel representación del mapa político europeo en ese momento así como que sean conscientes de los apoyos que tuvo cada bando durante el conflicto bélico.

² Siempre guiados y motivados por el docente.

Llegados a este punto, los alumnos ya tienen cierto conocimiento acerca de por qué ocurrió el conflicto armado y de qué fue lo que destruyó la sociedad española a mediados del siglo pasado. Es por ello que ha llegado el momento del **visionado de la película** dirigida por Jose Luis Cuerda *“La lengua de las mariposas”* (Cuerda, 1999). El filme narra la tierna historia que surge entre Moncho y Don Gregorio, su maestro, meses antes del golpe de estado. Moncho teme asistir a la escuela, sin embargo Don Gregorio hace de su educación un viaje apasionante. La película refleja la crudeza con la que fue reprimida la escuela durante el conflicto y los años posteriores.

Previamente al visionado de la película el docente desde una perspectiva histórica comentará con la ayuda de audiovisuales (Prezi, powerpoint, adobe flash...) la situación de España en los años anteriores a la guerra. De forma grupal, los alumnos **tendrán que recabar información acerca de qué fue la Institución Libre de Enseñanza y ponerla en común mediante una exposición oral** de 5-10 minutos. En las exposiciones deberán de hablar todos los integrantes del grupo y el único requisito es que deben incluir al menos 1 elemento TIC (vídeo, presentación, imágenes...). Además, trataremos de contar con la **participación de familiares o gente de la zona** que nos **cuenten** de primera mano cuáles fueron **sus vivencias**. Si bien sería muy complicado encontrar a alguien que pudiese hablarnos sobre el conflicto en sí, seguro que muchos abuelos estarían encantados de contarnos su propia experiencia durante la posguerra.

Tras el visionado de la película, la actividad planificada será **un juego de roles en forma de debate**. Para ello, dispondremos dos posturas enfrentadas **“A favor de la guerra” y “En contra de la guerra”**. Las discusiones serán grupales y enfrentarán a un grupo contra otro. El fin de la actividad es que todos los niños adopten ambas posturas y se vean obligados a ponerse en el papel y defender tanto el sí a la guerra como el no a la guerra. Se dispondrá la clase en una zona de debate donde se enfrentarán dos grupos y otra de reflexión donde esperarán los otros dos grupos. Los enfrentamientos no durarán más de 10/15 minutos. Se lanzarán al aire temas de debate relacionados con asuntos de actualidad (Ej.: “A nuestro país comienzan a llegar personas pertenecientes de otros países en los que ha estallado una guerra

civil, ¿Combatimos contra ellos o les aceptamos pacíficamente?”). Finalmente se hará una conclusión valorando cuál es la postura que acepta mayoritariamente el grupo-clase ante los conflictos que hemos planteado en la que tendrán que participar todos los participantes en los debates.

La educación no comienza y termina en la puerta de nuestro aula sino que



excede los límites de la escuela. Es por ello que considero oportuno aprovechar los recursos que nos ofrece nuestro entorno para sacarle el máximo partido al aprendizaje de nuestros alumnos. Por eso, **organizaremos una**

salida didáctica desde el centro hasta la localidad de Estrada (Situada a unos 6 kms aproximadamente), concretamente **a la torre del Marquesado** que data del S.XIII. Actualmente, **acoge una exposición titulada “Maquis, realidad y leyenda”**. Dicha exposición trata de ser un centro temático sobre la posguerra española mediante la recuperación del legado directo de sus protagonistas. Supone una oportunidad maravillosa no sólo de conocer que fue el movimiento guerrillero Maquis que tanta popularidad tuvo tanto en Cantabria como en la comunidad vecina Asturias, sino de conocer en boca de quienes lo vivieron qué fue lo que ocurrió en España al término de la guerra. Además será un momento perfecto para recoger contenido para nuestra exposición.

Como actividad complementaria a esta secuencia didáctica celebraremos en el centro **un festival cinematográfico titulado “Tengo un cole de cine. Guerra Civil y Posguerra”**. De este modo conseguiremos atraer a las familias y el entorno de los alumnos a la escuela y establecer buenas relaciones entre los diferentes contextos de los alumnos (escolar y familiar). Las películas seleccionadas para su proyección suman un total de cinco. La primera será *“Ay, Carmela!”* (Saura, 1990), seguida de *“Las bicicletas son para el verano”* (Chávarri, 1984), *“Los santos inocentes”* (Camus, 1984) y *“Pa negre”*

(Villaronga, 2010). El filme escogido para cerrar el ciclo es “*Las 13 rosas*” (Lázaro, 2007). Dichos largometrajes han sido escogidos por reflejar fielmente la realidad social vivida en España en la época de Guerra Civil y Posguerra. Se proyectará una película a la semana los viernes a las 19:30 en el salón de actos del centro (ANEXO 3).

Como ya he dicho al principio, esto simplemente es una hoja de ruta preestablecida a la cual se pueden añadir o quitar actividades con el fin de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y siempre en función de los intereses del alumnado y el docente.

5.5 Caminando hacia una educación inclusiva

Nuestra propuesta estará regida por el principio de inclusión. El principio de inclusión quedó recogido por primera vez en la Declaración de Salamanca en el año 1994 (Organización de las Naciones Unidas, 1994). Este concepto aparece en las leyes educativas españolas a lo largo de la década de los 2000. Sin embargo, en la vigente LOMCE no aparece mención alguna al concepto de inclusión. En el Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria (Cantabria, 2005), en el apartado de disposiciones generales, define la diversidad como una característica intrínseca de los grupos humanos, ya que cada persona tiene un modo especial de pensar, de sentir y de actuar. La diversidad como realidad social y educativa debe ser considerada en sí misma como un elemento enriquecedor y no como un factor de desigualdad. La creciente pluralidad sociocultural constituye una variable que favorece una escuela integradora y plural, en la medida en que esa pluralidad sirva para la educación en la tolerancia y en el conocimiento mutuo.

5.5.1 ¿Qué es la inclusión?

Definir el concepto de inclusión no es tarea fácil. Para Teresa Susinos la inclusión es un plan abierto, una búsqueda de formas de responder a la diversidad. Defiende la necesidad de promover el cambio de modo que se conviertan en escuelas para todos. La inclusión presta atención a los grupos en riesgo de exclusión, pero no se limita a ellos (Susinos).

La inclusión es un modelo educativo que permite identificar y promover buenas escuelas. Desarrolla una comunidad educativa democrática. Consigue escuelas hospitalarias, que dan la bienvenida a la participación de todos (No sólo de los alumnos, sino también de las familias y el entorno). La inclusión exige compromiso y responsabilidad que no permite ser indiferente ante los sistemas de fracaso escolar de los alumnos así como el compromiso ético y político de los docentes. No existen escuelas 100% inclusivas. La inclusión es una búsqueda, un cambio constante, una transformación permanente.

5.5.2 ¿Por qué es necesario hablar de inclusión?

En primer lugar, es necesario hablar de inclusión educativa para que todos formen parte del grupo con las mismas oportunidades, sabiendo y reconociendo que todos somos diferentes para disponer de las mismas libertades y oportunidades.

En segundo lugar, proporciona a las personas recursos para dirigir sus vidas de forma responsable. Eso supone también ser responsable con los demás. En este sentido, Mara Sapon-Shevin dice que el hecho de no prestar atención directa a las diferencias transmite el mensaje a los niños de que no se puede ni se debe hablar sobre las diferencias. Los maestros deben tener claro que no plantean problemas embarazosos sino que reconocen y validan situaciones que ellos mismos experimentan, dejando claro que está bien hablar de diferencias. Cualquier actividad o proyecto puede redefinirse para volverse inclusivo (Sapon-Shevin, 1999).

El último motivo y quizá el más importante para hablar de inclusión en la escuela es que conseguir escuelas inclusivas es el camino hacia la consecución de sociedades inclusivas.

5.6 Evaluación formativa. Todos valoramos, todos mejoramos, todos avanzamos... todos aprendemos.

La evaluación será una evaluación formativa en la que la finalidad no será la evaluación de los resultados, sino del proceso de enseñanza-aprendizaje para conseguir la mejora. Analizar de dónde partíamos y ver hacia dónde hemos llegado.

5.6.1 Evaluación de los alumnos

La evaluación de los alumnos constará de 2 partes que compondrán el 100% de la nota:

Una primera parte procedimental valdrá un 70%. El docente en el transcurso de la propuesta irá valorando entorno a los siguientes ítems la actuación de cada alumno:

¿Cuál ha sido su nivel de implicación en la propuesta? 10%	¿Ha sido creativo o la hora de resolver las tareas? 10%	¿Ha generado contenido o ha adquirido materiales audiovisuales para la exposición? 10%	¿Ha desarrollado competencias de respeto y trabajo en grupo? 10%	¿Ha sido capaz de adquirir una actitud empática y ponerse en el lugar de los demás? 10%	¿Ha aprendido a utilizar los recursos TIC como medio de acceso a la información? 10%	¿Ha generado contenido en un entorno digital para enriquecer el aprendizaje de sus iguales? 10%
1-10	1-10	1-10	1-10	1-10	1-10	1-10

La segunda parte de la evaluación valdrá un 30% de la nota final y consistirá en un formulario generado en la aplicación Plickers con respecto a sencillos conceptos que se hayan tratado a lo largo de la propuesta.

5.6.2 Evaluación de la propuesta

La evaluación por parte de los alumnos de la propuesta didáctica consistirá en un coloquio en el cuál el profesor irá nombrando las actividades realizadas a lo largo de la propuesta y los niños aportarán su valoración individual al gran

grupo. El docente deberá recoger aquellas impresiones que le puedan ayudar a mejorar de cara a un futuro su planificación.

5.6.3 Evaluación del docente

Una vez recogidas las impresiones de los alumnos acerca de la propuesta y conocidos los resultados obtenidos por estos, el maestro deberá llevar a cabo una reflexión acerca de su actividad docente ¿Ha sido eficaz? ¿Los niños han llevado a cabo un aprendizaje significativo? ¿Ha conseguido las metas propuestas? Es tarea del docente reflexionar sobre su actividad para así poder mejorar y evolucionar. Es primordial escuchar a los alumnos y sus opiniones. Ellos son quien mejor pueden juzgar la actividad de un maestro.

5.6.4 Grupo de debate y discusión

No podemos obviar uno de los mejores métodos de evaluación del que disponemos para valorar cualquier actuación docente. La pertenencia a un grupo de iguales que comparta con nosotros los supuestos básicos educativos supondrá una herramienta capaz de valorar la validez y la calidad de nuestras prácticas. Todo docente necesita no sólo que le den la razón sino también que se la rebatan, para así analizar de otro modo y adoptar otra perspectiva.

6. ¿Legislación prohibitiva o prohibición autoimpuesta?

Una exhaustiva lectura del currículo vigente en la etapa Primaria en Cantabria ha puesto de manifiesto que si bien es cierto que es insuficiente el tratamiento que se le da a la época de Guerra Civil Española y Posguerra (Sólo aparece explícitamente en el último curso) en ningún momento la legislación impone no tratar este período en otros cursos. El decreto es permisivo con los conocimientos que se acercan al aula dejando muy abierto el juicio del docente ante la elección de estos, sobre todo en los tres primeros cursos de la etapa. Siendo esto así ¿Cuál es el motivo que empuja a los docentes a no tratar esta época histórica en el aula?

El estudio de campo ha revelado que la comunidad docente (la muestra que hemos obtenido) está de acuerdo en que el tratamiento es insuficiente y culpa al currículo de Primaria de no acoger esta época histórica. Como ha quedado

demostrado el currículo es permisivo en este sentido. Por lo tanto lo que queda en evidencia es que los docentes no conocen la legislación que les ampara. Desconocen los marcos legales en los que se mueven y cómo pueden malearles y moldearles para hacerlos suyos. Podemos hablar de que falta implicación por parte de los maestros para llevar al aula la época de Guerra Civil Española y Posguerra al aula. Transmiten la sensación de pese a reconocer esta carencia excusar su postura culpando a otros.

¿Puede revertirse esta tendencia? En efecto. Puede y debe hacerse puesto que la época histórica de Guerra Civil y Posguerra ha quedado manifiesta la relevancia que tiene en la sociedad actual. Es necesario que tanto docentes como instituciones pongan más de su parte. Es necesario el compromiso de ambas partes. En primer lugar es necesaria una legislación que ampare de forma eficaz esta época histórica y no la relegue al último curso de Primaria donde apenas hay tiempo de profundizar. En segundo lugar es necesaria una implicación por parte de los docentes que actúen como transformadores y abandonen los sesgos partidistas para hacer reflexionar a sus alumnos acerca de la importancia que tiene esa época histórica.

7. Anexos

ANEXO 1

El método escogido para la recogida cualitativa de los datos será el de la entrevista. Los motivos para dicha elección son dos.

1. El primero es no dejar de lado el factor humano inherente en el acto educativo.
2. En segundo lugar no acotar la respuesta del entrevistado a una mera elección entre varias respuestas.

Se escogerán siempre sujetos que trabajen como docentes en Primaria. Para facilitar la situación para el entrevistado, aumentar la confianza de este en el estudio, reducir la violencia del momento y en definitiva, hacer más fiable el estudio; se buscarán docentes que el entrevistador conozca previamente

Fuente especificada no válida.. Con estas premisas se tratará de llegar al mayor número de educadores y a la mayor pluralidad (Centros públicos, privados, rurales, urbanos...) para dotar de mayor credibilidad al estudio.

En todo momento la identidad del sujeto será confidencial así como la entrevista en su totalidad, la cual será grabada para su posterior transcripción y análisis. Sólo se revelarán del docente 3 variables que nos ayudarán a establecer relaciones entre los resultados:

-El centro en el que trabaja es público o es privado.

-El centro en el que desarrolla su actividad profesional se encuentra en un entorno rural o urbano.

-El número de alumnos/as que acuden al centro permiten establecer dos líneas por curso en toda la etapa Primaria, dos líneas por curso en algunos cursos de la etapa Primaria o sólo una línea por curso.

Una vez recogidas todas las impresiones se transmitirán los resultados generales del estudio.

Pregunta 1: ¿Cree usted importante tratar la época de Guerra Civil y Posguerra Española en la etapa Primaria? ¿Por qué?

Pregunta 2: ¿Qué opinión tiene usted acerca del trato que tiene este tema en el Sistema Educativo español?

Pregunta 3: ¿Usted cree que los/as alumnos/as al finalizar la etapa Primaria tienen una fiel idea de ese momento histórico? ¿Por qué? En caso negativo ¿Qué se podría hacer para cambiar esa tendencia?

Pregunta 4: ¿Trabaja o ha trabajado esa época histórica con sus alumnos/as? ¿Con qué profundidad? ¿En qué curso? En caso negativo ¿Por qué no lo ha hecho?

(Variante para quienes han respondido de modo afirmativo a la pregunta anterior) Pregunta 5: ¿Qué materiales ha utilizado usted para tratar este periodo histórico?

ANEXO 2

Entrevista N°1 jueves, 14 de abril de 2016, 11:26:03

Público, Urbano, 2 líneas

1. Hombre... yo si lo considero que es importante, de hecho aquí se está trabajando sobre todo en sexto de Primaria porque es una parte importante de la historia de España. Aparte de meternos en ideas políticas, el alumno debe conocer lo que ha vivido la sociedad española desde tiempos remotos hasta ahora, con sus pros y sus contras. A mí me parece muy importante trabajarlo siempre con objetividad.

2. No, hm... pues nunca me lo había planteado. Yo creo que se está trabajando desde el respeto. Yo solamente puedo hablar por mí yo... lo enfoco desde una línea muy objetiva. Nunca quiero imponer mis opiniones ni mi criterio, pero creo que se está trabajando desde el respeto. Ahora, aun así, creo que se debería trabajar el tema aún más exhaustivamente.

Entrevistador ¿Cree Ud. que el tratamiento es insuficiente?

Bueno... Podría ser un poquito más largo todavía porque ha sido la historia de España eh... porque afortunadamente hoy estamos como estamos gracias a lo que se ha vivido en la época pues de mis abuelos, mis bisabuelos... Entonces yo creo que valorar lo que tenemos ahora es investigar sobre lo que tuvieron nuestros antepasados y considero que deberíamos todavía darle más importancia aún en el currículum a estos temas.

3 Bueno, yo te puedo hablar por los de mi clase, además les ha gustado mucho. Te voy a poner un ejemplo. Ellos han vivido de la época de sus abuelos la época de Franco, ellos lógicamente no conocieron a Franco pero... ni a Primo de Rivera, pero ellos han oído hablar en casa que si con Franco vivieron, que si con Franco no vivieron, lo que fue la Guerra Civil... Entonces eh... entonces... eh... yo creo que al acabar primaria aun siendo el tema que podría ser un poquito más extenso; nosotras, tanto mi compañera como yo, que le hemos dado la importancia... Pues hemos hecho trabajos de investigación. Yo creo que si van concienciados y preparados porque a ellos les ha gustado. Porque es algo que oyeron en su casa, aunque les quede muy

lejano. Por ejemplo, entre hablar entre... la edad media, que es un tema que les gusta mucho, a hablar de la historia de España... Ellos se han sentido muy motivados, le hemos intentado alargar todo lo que se ha podido y creo que preparados van pero creo que habría que darle más importancia a todo esto.

4 Si, bueno, como te he dicho antes. En 5 se ha empezado a trabajar porque en 5 hay una noción de lo que son las etapas de la historia. Se trabaja en 6 de forma más exhaustiva y como te he dicho, como nos parecía muy importante trabajarlo porque España es como es por lo que se ha vivido en tiempos pasados hemos hecho mucho trabajos de investigación, recogida de información, debates en clase con gráficas que han hecho ellos... Lo que si es cierto es lo que te acabo de decir que sí que habría que darle más realce al tema. Pero sí que lo hemos con mucho interés. Además ellos estaban muy metidos en el tema.

5. Bueno, hemos trabajado muchísimo a través de internet, mucho de investigación ellos han buscado en casa a través de Wikipedia, hemos ido a la biblioteca... Aparte del material que te proporciona lo que es el libro de texto o los materiales que te da la editorial, pero con eso ya no contamos. Mmm... normalmente en estos temas que les queremos dar mayor realce les damos un tiempo para que hagan ellos su propia investigación. Hay alumnos que en casa no tienen internet, han ido a la biblioteca- Ehh... nosotros eh... les hemos dejado pues que busquen en fuentes de documentación... pues lo que ellos han querido. Eso sí, después hemos hecho a través de trabajos en común por grupos y finalmente como resultado han hecho un lap book ya que con un lap book no sólo intentan ser originales, sino que intentan que su trabajo sea distinto. Eso les ha servido para reforzar su conocimiento y los contenidos que hemos trabajado. Pero sobretudo mucho a través de encuestas, han consultado a sus abuelos, lo hemos valorado en clase, hemos llegado a una conclusión. Hemos trabajado mucho como vivía nuestra familia hace muchos años, valorar un poquito lo que tenemos ahora y mucho a través de la investigación.

Entrevista 2 lunes, 18 de abril de 2016, 13:08:32

Público, urbano, 2 líneas

1-Si, creo que es fundamental porque todo lo que sea conocer nuestra historia o enseñarles a los niños la historia les ayudará a comprender lo que ha sido España y lo que puede llegar a ser.

2- Creo que se ve muy poquito. Últimamente se ha centrado mucho en ver comunidades autónomas, sistemas de gobierno... Pero no ven mucho de la historia. Ven mucho más historia antigua, prehistoria, segunda guerra mundial... Pero lo que es historia de España, al menos en los cursos en los que yo he trabajado, se pasa muy muy muy por encima.

3- No, no tienen ni idea. Yo aquí como profesora no te puedo hablar porque no he dado los últimos cursos de Primaria, pero hasta los que he dado como no se contempla... Los niños entienden mucho mejor la historia de Europa que la historia de España. Yo entiendo que tendría que haber un tema específico de lo que es todo el tema de dictadura, transición, democracia... todo eso no se ve para nada. Por lo cual, los niños llegan al instituto sin saberlo.

4- No, no he trabajado nada porque la legislación que tenemos y en la programación de los cursos no aparece. Yo hasta ahora solamente he dado primero, segundo, tercero y cuarto; y no se ve. Por lo que sé, en quinto y sexto; hasta ahora, no sé con la nueva ley, pero hasta ahora tampoco se veía. Entonces, nosotros tenemos que cumplir un temario. Si no aparece en la legislación que tenemos y en la programación de los cursos y no hay nada en dónde tú puedas meterlo, evidentemente no se va a meter. Si a mí me trabajan la historia de España en los últimos diez años, sí que puedo meter todo lo anterior. Pero si yo no trabajo la historia de España, es imposible.

Entrevista N°3 martes, 19 de abril de 2016, 12:05:28

Público, urbano, 2 líneas

1-Yo si considero que es importante trabajar esta temática en la etapa Primaria. Se da, a partir de quinto me parece, forma parte de nuestra historia y yo creo que los alumnos tienen que conocer todo lo que ha ocurrido en nuestro país.

2- Yo creo, a ver yo no lo he dado porque trabajo en cursos de primer ciclo, pero por lo que he estado mirando en el temario de quinto de Primaria o en cursos superiores, yo creo que se ciñe bastante en lo que dicen en los libros de texto, también depende del profesorado. Pero yo creo que las fechas y todo se tratan como viene; también para que los alumnos sepan qué es lo que ha ocurrido en nuestro país, que es lo que ha pasado... Yo creo que se trata.

3- Hombre, yo creo que la temática a los alumnos, no se eh no he estado con ellos en clase; les atrae, les gusta. Entonces considero que los alumnos terminan este tema conociendo un poquito de lo que se está tratando. Es cierto que son edades tempranas, pero les llama la atención porque es algo que ha sido importante para nuestro país.

4- No lo he trabajado porque a ver yo he trabajado en infantil y en Primer ciclo. En primero y segundo trabajamos historia, pero es muy general todo. Trabajamos prehistoria pero no llegamos a la historia contemporánea. Aparte que son muy pequeños. Bueno, yo creo que el niño puede entender, que ha sabido que en España hemos tenido guerras y todo pero ellos se van a conflictos que ven día a día en el telediario, como los refugiados y todo esto. Yo creo que todavía su mente no es capaz de entender qué ha pasado en nuestro país hace setenta años u ochenta años.

Entrevista N°4 lunes, 25 de abril de 2016, 13:09:52

Público, urbano, 2 líneas

1 No solamente lo creo importante sino necesario porque es una etapa fundamental en la vida española y que aún tiene ampollas en la gente mayor. Entonces es fundamental que los niños conozcan cuál fue nuestra época de guerra, de posguerra y cómo influyó en nuestra época actual.

2 Creo que se trata de forma muy escasa, muy por encima. Que todavía se trata el tema de una forma sesgada dependiendo de quién lo dé y de la editorial. Dependiendo de qué editorial utilices depende cómo funciona el tema en el aula, y eso hace que sea totalmente una información sesgada.

3 Creo que no tienen casi apenas información de esta etapa histórica. Creo que debíamos intentar que se trabajase de un punto de vista más real acudiendo a la hemeroteca pero una hemeroteca real donde se viesen las consecuencias de la guerra civil y la posguerra. Y si pudiésemos traer al aula

personas que vivieron ese momento para contarnos cómo fue su vida, su juventud o su infancia.

4 No lo he hecho porque se ha trabajado en el primer trimestre y yo estaba de baja. Cosa que me dio mucha pena porque es una etapa que a mí me interesa mucho.

Entrevista N°5 jueves, 28 de abril de 2016, 11:24:33

Público, urbano, 2 líneas

1 No, no creo que sea importante en los primeros ciclos donde yo imparto docencia. Pero en tercer ciclo sí.

2 Se debería de mejorar sobre todo en el tercer ciclo.

3 Creo que no tienen un buen concepto porque no se trabaja lo suficiente o no se adaptan los contenidos educativos al nivel que ellos tienen.

4 No he trabajado esta etapa contemporánea porque los alumnos son de segundo y todavía no tienen el concepto de tiempo bien asimilado; pero sí que es cierto que es un tema muy interesante a tratar sobre todo en el tercer ciclo.

Entrevista N° 6 jueves, 28 de abril de 2016, 12:28:08

Público, urbano, 2 líneas

1 Si yo creo que todo lo que es historia y sobretodo que enseñe algo es importante. De una manera o de otra.

2 Vamos a ver, pues como todo el sistema. Me explico. Aún se trata desde el punto de vista político, no educativo. Entonces algunas comunidades lo tratan de una manera, otras de otra y algunas lo obvian; pero siempre dejando ver el talante político de las autonomías. Aunque sí que es cierto que algunas lo tratan desde un tono más aséptico.

3 Yo creo que no. Porque muchas veces el tratamiento es bastante superficial. El profesorado no quiere implicarse muchas veces porque puedes dejar a entrever tendencias políticas y en enseñanza tendencias políticas no son buenas.

4 Yo realmente sólo lo trabajé hace 30 años. Después no he dado geografía e historia nunca porque mi especialidad es otra. Lo traté cuando entré durante seis años.

ANEXO 3



Viernes día 1: "¡Ay Carmela!"



*Viernes día 8:
"Las bicicletas son
para el verano"*



*Viernes día 22:
"Pa negro"*



*Viernes día 15:
"Los santos inocentes"*



*Viernes día 29:
"Las 13 rosas"*

**¡TRAER A TU FAMILIA
Y A TUS AMIGOS!**

Bibliografía

- Adichie, C. (Abril de 2009). El peligro de una historia única. TedGlobal.
- Aldecoa, J. (2007). *Historia de una maestra*. Alfaguara.
- Bona, C. (2015). *La nueva educación*. Barcelona: Plaza Janés.
- Borbolla, J. d. (2006). *Ni bandidos ni vencidos*. AZ gráficas.
- Camus, M. (Dirección). (1984). *Los santos inocentes* [Película].
- Cantabria, C. d. (29 de Agosto de 2005). Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria. 10. Santander, Cantabria, España.
- Cañil, A. (2008). *La mujer del maquis*. Barcelona: Espasa.
- Cañil, A. (2011). *Si a los tres años no he vuelto*. Barcelona: Espasa.
- Chávarri, J. (Dirección). (1984). *Las bicicletas son para el verano* [Película].
- Chinoy, E. (2004). *La sociedad. Una introducción a la sociología*. México: Fondo de cultura económica.
- Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria. (13 de Junio de 2014). Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la comunidad autónoma de Cantabria. Santander, Cantabria, España.
- Cuerda, J. L. (Dirección). (1999). *La lengua de las Mariposas* [Película].
- Enguita, M. F. (2001). La ciudadanía en la era de la globalización. En *Educación en tiempos inciertos* (págs. 44-60). Madrid: Morata.
- Esteban Guitart, M., & Gifre Monreal, M. (2011). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Brofenbrenner. *Contextos Educativos*, 79-92.
- Galán, J. E. (2008). *Los años del miedo*. Planeta.
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós.
- Giroux, H. A. (2001). Los profesores como intelectuales formativos. *Docencia*, 60-66.
- Lázaro, E. M. (Dirección). (2007). *Las 13 rosas* [Película].
- Organización de las Naciones Unidas. (1994). DECLARACION DE SALAMANCA Y MARCO DE ACCIÓN PARA LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES., (pág. 49). Salamanca.
- Orwell, G. (1985). *Mi Guerra Civil Española*. Barcelona: Destino.
- Palacios, A. H. (1979). *1936, Euskadi en llamas*. Ikusagi.
- Palacios, A. H. (1979). *Eloy, uno entre muchos*. Ikusager.
- Palacios, A. H. (1979). *Río Manzanares*. Ikusager.
- Palacios, A. H. (1987). *Gorka Gudari*. Ikusager.
- Picasso, P. (s.f.). *Gernika*. Museo Reina Sofía, Madrid.

- Reverte, A. P. (2015). *La Guerra Civil contada a los jóvenes*. Barcelona: Alfaguara.
- Reverte, A. P. (2015). *La Guerra Civil contada a los jóvenes*. Barcelona: Alfaguara.
- Sapon-Shevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. *Stainback & Stainback. Aulas inclusivas*, 37-54.
- Saura, C. (Dirección). (1990). *Ay Carmela!* [Película].
- Solé, M. M. (2010). Escuela y Cambio Social. *Dialnet*, 17.
- Susinos, T. (s.f.). ¿De qué hablamos cuando hablamos de diversidad?
- Villaronga, A. (Dirección). (2010). *Pa negre* [Película].
- Zambrano, B. (Dirección). (2011). *La voz dormida* [Película].